

「できる限り英語を使う授業」は可能か  
～教育実習生の英語使用量を援助するために～

Is "English-Only Instruction" Possible?  
— Helping Student-Teachers Realize English  
as Medium of Instruction —

津波 聡  
Satoshi Tsuha

## Abstract

This study begins by examining the amount of English used by six student-teachers in their teaching practicum classes at four senior high schools and two junior high schools. The results clearly show a tendency for Japanese to be used increasingly as the class proceeds with the latter half of the class carried out predominantly in Japanese. The results also reveal that the major restraining factors for the student-teachers' use of English in the assigned classes are students' language level, complexity of activities and tasks, and the difficulty of code-switching for the teachers. As a pedagogical implication of the results, this paper suggests that each of the activities used in one class period should be introduced exclusively in English in three stages (Tell-Show-Do procedure). The rationale for using this three-stage-introduction for each activity is that this procedure will make it easy for student-teachers to switch language codes even after they speak Japanese, thereby guaranteeing a greater amount of English input for the students. The paper also provides necessary techniques to be acquired for better implementation of Tell-Show-Do procedure. It is hoped that the results and suggestions of this study will help student-teachers, as well as full-time teachers, make English the dominant language of instruction in their classes.

## 1 はじめに

今年3月に告示された高等学校外国語の新学習指導要領案が教師や専門家の間に波紋を呼んでいる。その原因の一つが、第3款の4の「英語に関する各科目については、その特質にかんがみ、生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、英語をコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるよう十分配慮するものとする。」である。授業を全て英語で行う（以後、オールイングリッシュと表現する）授業については、教師や専門家の間で長期にわたり議論が展開されているにもかかわらず、統一した見解は見出されていない（Auerbach, 1993）。日本国内においては、オールイングリッシュを原則としたオーラルメソッドやオーラルアプローチが期待された成果を生み出せなかった、という歴史的な背景がある（伊東、2000）。このような状況にも関わらず、国が教師の英語使用について安易に言及してきたことに対して不満が噴出しているのであろう。この項目の「授業を英語で行うことを基本とする」という部分の解釈を巡っての議論も熱を帯びている。生徒や教師の語学レベル、各科目の指導内容、更に教師の理念に関わらず、高等学校の英語教師は一律に英語のみを使用して授業を進めなければならないという解釈が流布するにつれ、関係者の不満が高まっている。

しかし、コミュニケーション能力の育成が達成目標となった現代の英語教育において、できる限り英語で授業を進めることに對し異論を唱える人は稀であろう。では、「できる限り」

とは、どの程度のことをいうのであろうか。果たして「できる限り英語を使う授業」は実現可能なことであろうか。私は、中学校、高等学校の英語教師を目指す学生を対象にした教科教育法を担当して4年目になるが、達成目標の一に、「教育実習までに英語で授業ができるようになる」ことを掲げている。

既述したように、教師の英語使用量については、国内外でEnglish as a Medium of Instruction (EMI) の課題として教師、専門家の間で議論が展開されているが、教員を養成する者として、必要に応じていつでも英語で授業ができる技能の習得を学生には強調している。実際に、教育実習の前に課される2度の模擬授業では、指導案、模擬授業、授業後の全体討議は基本的に英語のみを使用させている。ところが、このような過程を経て教育実習に臨む学生の殆どが、かなりの量の日本語を使用しながら教壇実習を行っており、ほぼ日本語のみの授業も少なくない。学生が配置される学校や学級によって状況が違うために一概にどの程度の英語使用が妥当かを明確にすることは不可能に近いが、彼らが「できる限り英語を使って授業を進めたか」という点については疑問が残る。

教師の英語使用に関する議論は国内外を問わず、長期に渡り議論されているが、その有効性に関する研究は乏しく、特にEFL環境における研究はきわめて希薄である (Cameron, 2007)。従って、「英語が使用できる」或いは「英語を使用すべき」場面や状況の指針となる資料は皆無に近く、教師の“rule of thumb”に頼らざるを得ないのが現状である。しかし、指導経験のない教育実習生や教職経験の浅い教員にとって、判断基準がないこと程不安なことではない。結果的に、多くの若い英語教師が“all or nothing”の論理に陥り、日本語主体の授業に妥協してしまうという危険性をはらんでいる。本研究は、巷で流布する「できる限り英語を使う授業」とは何かを明確にし、それを実現する手だてを、教育実習生の研究授業、実習後のアンケート及び面談の分析結果を基に追求することを目的に実施した。

## 2 教師の英語使用

教師の英語使用に関しては、「必要に応じてなるべく使用する」という主張は、日本のように外国語として英語を学ぶ環境においては、殆ど異論はないであろう。ところが、この議論は「すべて英語」(オールイングリッシュ)にすべきか否かという極論に陥る傾向がある。実際、新学習指導要領の「基本的に英語で授業を行う」という内容に対する批判は、それが前提となっている。今年度「英語教育」3月号から6月号のリレー連載「英語教育時評」では新高等学校学習指導要領が取り上げられたが、「授業を英語で行う」ことに対して専門家は異口同音に批判している。江利川 (2007) は、“苦労して獲得した日本語の資産を封じ、母語の再認識と「ことばへの気づき」の機会を奪って、どこが語学教育か”(p. 41)と痛烈に非難している。山田 (2009) は、英語で授業ができる力量のある教師の絶対数が不足しており、英語使用を強制すれば効果より弊害の方が大きくなるだろうと予測している。斎藤 (2009) は、生徒の英語力を考慮すれば、教師が使用する英語表現はかなり限定され、文法の説明などを英語で行うことは非現実的であると述べている。鳥飼 (2009) は、コミュニカ

ティブ・アプローチは母語の使用に寛大であることを引き合いに出し、英語使用についての誤解が安易な英語使用の強要に繋がっていると指摘し、日本の英語教育の方向性と指導法の慎重な議論が必要であると主張している。

これらの議論は、「授業は英語で行うことを基本とする」という表現をオールイングリッシュと解釈した場合が前提となっている。実際、江利川は同時評の中で“「なるべく英語を使おう」と解釈すればよい。”(p. 41)と主張し、必要に応じてできる限り英語を使う、ということについては肯定的である。では、教師はどのような状況で英語を使用し、どのような状況で母語を使用すべきであろうか。又、その割合は何を基準に判断すればいいのだろうか。日本国内においては、新高等学校学習指導要領の告示に先立ち、2005年3月に策定された「英語が使える日本人の育成のための行動計画」の中で「英語の授業の大半を英語を用いて行う」ことが英語の授業改善策の一つとして掲げられこともあり、教師の英語使用率は近年かなり注目されている課題となっている。しかしながら、教師の英語使用に関するデータは乏しく、更なる研究が急務となっている。

文部科学省が発表した「英語教育改善実施状況調査結果概要」(2006)では、「大半は英語を用いて行っている」という項目は、中学校で3.7%、国際関係学科・コース以外のない高等学校の英語Iで1.3%となっており、国の思惑とは裏腹に大半を英語で行う授業は遅々として進んでいない現状が浮き彫りとなった。しかし、このデータをオールイングリッシュという観点ではなく、「できる限り英語を使う授業」という観点から見直すと、授業評価は慎重にならざるを得ない。実際、許容範囲を「半分以上は英語を用いて行っている」という項目にまで広げてみると、それぞれの校種で34.5%、9.6%となる。更に「英語を用いることはあるが半分またはそれ以下である」という項目まで広げた場合、数値はそれぞれの校種で99.6%、89.2%と両校種とも100%に限りなく近づくことになる。同様の調査が、ベネッセ教育研究開発センターによって2008年7月～8月に公立中学校の教師を対象として実施されている。それによると「ふだんの授業で5割以上英語を使用している」教師の割合は約50%となっている。つまり、対象の公立中学校の英語教師(3643名)の2人に1人は授業の半分は英語を使用しているということになる。更に、授業の3割以上を英語で行っている教師の割合となると94%に達する。

この2つの調査結果は、質問項目が4項目しかないこと、英語使用率が回答者の自己申告によることから、中学校及び高等学校におけるオールイングリッシュ授業の実施状況の把握のために活用することは可能であるが、「できる限り英語を使う授業」としての判断材料としては妥当性、信頼性を欠くことになる。その点で、石田(2004)の研究は「できる限り英語を使う授業」構築の指針となる貴重なデータを提供している。彼は、その他4名の研究者と共に文科省の委嘱を受け、教師の英語使用率を本格的に調査している。調査に当たっては、英検準1級を取得している10名の中学校教師及び8名の高等学校教師の授業をビデオに撮り、それぞれの授業における教師の英語使用時間と日本語使用時間の比率で英語使用率を算出している。それによると、中学校教師10名の英語使用率は7%～100%(平均47.7%)で、高等

学校8名の英語使用率は3%~93% (平均35.9%) であった。石田は、この調査結果から、英語力そのものが英語使用率の確定要素にはならず、授業内容や英語使用に関する教師の意識の違いが英語使用率に大きく影響する要因だと述べている。又、中学校に比べ、高等学校における英語使用率が低い要因として、高等学校の授業が教科書を未だに訳読で進める傾向が強いと指摘している。

海外のEFL環境においては、Cameron (2007) がマレーシアの英語教育における教師の言語使用について調査し、母語が主に言語活動の指示やクラスルームコントロールの手段として使用されていると報告している。しかし、この調査における母語使用は、状況に応じた偶発的、恣意的な使用であり、教師が意図的に英語と母語を使い分けているのではなく、むしろ教師と学習者の間で長期に渡り無意識に構築された運用パターンであると付記している。Pennington (1995) は、石田の研究同様、英語運用能力に秀でた8人の香港在住の教師を対象に、彼らの授業における言語使用を分析している。それによると、英語使用量(母語使用量)は教師の英語運用能力よりは、むしろ教師が抱く学習者の言語レベル(理解力)と教師が所属する学校の環境(進学校では英語使用量が増え、普通校では英語使用量が減る)が大きく影響していると報告している。Penningtonの研究は5~12才の小学生が対象となっていることも考慮しなければならないが、石田の研究結果とは逆に、香港では進学校(学習者の理解力が高い)程、教師の英語使用量が増える傾向にあるということは興味深い。逆に言えば、日本の英語学習環境では、高校生の語学レベルは中学生より高いにもかかわらず、学習者の理解力を無視してまで英語使用を回避しなければならない大きな障壁が存在していることを暗示しているということであろう。

ESL、EFL環境における母語使用についてはかなり研究が進み、その効果について報告している先行研究(Hemminger, 1987; Piasecka, 1988; Rivera, 1990; Ahamash, 1990)の増加に伴い、オールイングリッシュ授業への異論も勢いを増している。それに加え、日本の英語教育においては、オールイングリッシュによる授業がこれまで何度も試みられてきているにもかかわらず、その普及が遅々として進んでいない現状がある。このような状況を考慮すれば、英語の授業から日本語を完全に排除することは非現実的であると言わざるを得ない。かたくなに日本語使用を否定し続けるよりは、むしろ日本語を効果的に使用しながらも使用可能な場面では確実に英語が駆使できる手だてを研究することがより現実的であり、生産的ではないだろうか。「できる限り英語を使う授業」は、その表現の曖昧さから研究対象として取り上げられることは稀であったが、オールイングリッシュとの主役交代の時期が既に到来していることは自明ではないだろうか。

### 3 教育実習授業分析

「できる限り英語を使う授業」の可能性を探るべく、6名の教育実習研究授業を以下の観点から分析した。更に、その分析結果と教育実習後に実施したアンケートと面談の結果を基に、教師の英語使用に関する傾向や課題の明確化と対応策の具体化を図ることにした。

- ・ 授業者の英語運用能力と英語使用率
- ・ インプット量
- ・ 授業前・後半の英語使用量比較
- ・ 言語活動導入時間

### (1) 対象

本研究の対象となった6名は、2007年度および2008年度に教育実習に臨んだ当時4年次の沖縄国際学英語科教職コースの学生である。彼らは、教育実習に先立ち、英語科教育法Ⅰ、Ⅱ、英語科教育法演習Ⅰ、Ⅱを履修し、その過程で、英文の指導案作成、ミニ模擬授業（15分間）を2回、50分の模擬授業を2回経験している。表Ⅰに示すように対象学生はいずれも語学留学を経験しているか若しくは英検準Ⅰ級を取得しており、英語運用能力に関してはクラスでも高いレベルにあった。教育実習に先立ち行った50分の模擬授業では、全て英語で行うことが課題であったが、英語使用に関して特に支障はなかった。

表1 対象者語学履歴及び実習校

| 実習生 | 留学経験 | 英検準Ⅰ級 | 実習校種（年度） |
|-----|------|-------|----------|
| A   | 16ヶ月 | 無     | 高等学校（08） |
| B   | 8ヶ月  | 有     | 高等学校（08） |
| C   | 6ヶ月  | 無     | 高等学校（07） |
| D   | 3ヶ月  | 無     | 高等学校（08） |
| E   | 9ヶ月  | 無     | 中学校（08）  |
| F   | 無    | 有     | 中学校（08）  |

### (2) 授業者の英語運用能力と英語使用率

英語使用率の算出に当たっては、まず撮影したビデオから実習生の発言を全て書き起こし、教師の指示、発問、説明の場面で彼らが発した英語と日本語の比率を算出する方法で行った。カウントの対象とした英語・日本語は文章又はフレーズ単位とし、上記（指示、発問、説明）の目的で使用されているものに限定した。生徒の発言に対する教師の反応や相槌（“Yes”、“OK”、“Good”、“Right”等）、単語の発音、例文や教科書の英文の読み上げ等は対象としていない。

表2に示すように、実習生の英語使用率は73.2%～36.0%で、平均47.9%であった。対象人数、算出方法の違いはあるものの、石田（2004）の研究では中・高の教員の英語使用率の平均が41.8%であったこと、実際の中学校、高等学校の授業に見られる様々な障壁、指導経験等を考慮すると、この数値は教育実習生のレベルとしてはかなり高いと判断できる。しかしながら、英語のみを使用した模擬授業と比較すると、使用率はかなり低く、実習生Aを除い

ではオールイングリッシュによる授業にはほど遠い数値である。これは、英語運用能力が教師の英語使用において必要条件となるものの、絶対条件にはならないことを示しているとも言えよう。

表 2 英語使用率

| 実習生  | 英語   | 日本語  | 英語使用率 (%) |
|------|------|------|-----------|
| A    | 104  | 38   | 73.2      |
| B    | 118  | 85   | 58.1      |
| C    | 50   | 70   | 41.7      |
| D    | 69   | 98   | 41.3      |
| E    | 57   | 96   | 37.3      |
| F    | 50   | 89   | 36.0      |
| Mean | 74.7 | 79.3 | 47.9      |
| STDV | 26.8 | 20.6 | 13.4      |

では、彼らが授業で使用した英語は果たしてどの程度インプットとして機能したのであるうか。教師がいくら英語を発しても、それが指示、発問、説明等の媒体とならなければインプットの機能を果たしてないことになる。そこで、教育実習生の英語使用をインプットという観点から見直すために、発話後に日本語を補足した英語を差し引き、新たに英語使用率を算出した。その結果、英語使用率は40.8%に低下した（表3）。つまり、インプットとして機能する英語使用率は40.8%であり、この数値が教育実習生の実質的な英語使用率（以後、実質英語使用率という）ということになる。日本語の補足については、実習後の面談から授業者が意図的に行っている場合もあるが、英語・日本語補足というリズムが身についてしまい、無意識に日本語を補填していることが多々あった。実際、頻度の差はあるものの、実習生6名全員が実習後の面談で指摘を受け始めて気づいたという日本語補足の場面があった。

表 3 実習生英語実質使用率

| 実習生  | インプット数 | 日本語  | 日本語補足率 | 英語使用率 (%) |
|------|--------|------|--------|-----------|
| A    | 83     | 38   | 20.2   | 68.6      |
| B    | 78     | 85   | 33.9   | 47.9      |
| C    | 48     | 70   | 4.0    | 40.7      |
| D    | 49     | 98   | 29.0   | 33.3      |
| E    | 40     | 96   | 29.8   | 29.4      |
| F    | 30     | 89   | 40.0   | 25.2      |
| Mean | 54.7   | 79.3 | 26.2   | 40.8      |
| STDV | 19.4   | 20.6 | 11.5   | 14.4      |

英語と日本語補足を一対にする傾向は、授業の後半になるほど顕著となり、結果的に授業後半の実質英語使用率の低下に繋がる要因となっているようである。表4に示すように、6名の授業の後半部分（授業開始25分以降）の実質英語使用率を見ると、全員の使用率が共通して低下し、平均の使用率は40.8%から26.7%へ激減している。英語使用率が7割を超え、実質英語使用率においても68.8%であった実習生Aの授業においても、後半の実質英語使用率は43.9%に留まっている。

表4 授業後半実質使用率

| 実習生  | 後半英語 | 後半日本語 | 後半実質使用率 (%) |
|------|------|-------|-------------|
| A    | 18   | 23    | 43.9        |
| B    | 33   | 53    | 38.4        |
| C    | 18   | 47    | 27.7        |
| D    | 15   | 53    | 22.1        |
| E    | 11   | 62    | 15.1        |
| F    | 8    | 54    | 12.9        |
| Mean | 17.2 | 48.7  | 26.7        |
| STDV | 7.9  | 12.3  | 11.4        |

授業後半の実質英語使用率の低下のもう一つの原因として、導入される言語活動の種類（授業構成）が考えられる。6名の授業では、授業中盤や後半に複雑な活動が導入されたために、日本語による説明に切り替える例が目立った。それが結果的に授業後半の英語使用低下を引き起こしたようである。表5は、各授業において最も導入に時間を要した活動を示しているが、いずれも中心活動（或いはコミュニケーション活動）として扱われ、授業の中盤又はそれ以降に導入されている。これらの活動に共通するのが、生徒にとって日常的な活動ではない馴染みの薄い活動であるということである。実習生E、Fが用いたBingoは、インタビューゲームを取り入れた複雑なルールとなっているため、ゲームのスタートまでに10分

表5 活動数及び導入所要時間

| 実習生 | 活動名               | 導入場面 | 導入時間 (分) |
|-----|-------------------|------|----------|
| A   | Sight Translation | 37分後 | 2'13"    |
| B   | Information Gap   | 21分後 | 3'38"    |
| C   | Making Questions  | 21分後 | 2'05"    |
| D   | Group Discussion  | 34分後 | 3'00"    |
| E   | Bingo             | 32分後 | 10'53"   |
| F   | Bingo             | 21分後 | 11'25"   |



以上時間を費やしている。実習生Eに至っては、Bingoをスタートした時点で授業終了時刻が迫っていたため、ゲームを途中で終了せざるを得ない事態となった。このように、生徒にとって馴染みがなく、且つルールや課題が複雑な活動の場合は導入に時間がかかり、同時に日本語の使用も多くなる傾向にあることがいえる。又、そのような活動は授業の中盤から後半にかけて導入されるケースが多いということも特徴となる。

授業後半の実質英語使用率低下の原因として更に挙げられるのは、思考回路及び言語コードの変換不備である。6名の授業では、授業開始直後では確実に英語で行っていた単純な指示や発問が、授業が進行するにつれ徐々に日本語に切り替わってしまうケースが多々あった。日本語の使用後は、物事をすべて日本語で思考するようになり、瞬時に英語を発することが困難になったということが推測される。実際に、授業の後半では、「～を見なさい。」「～番の答えは何ですか。」「はい、正解です。何番ですか。」といった、単純な指示や発問も、授業の進行に伴い日本語で行なわれることが目立った。思考回路が日本語に切り替わると、教師の使用する英語は徐々に普段から使い慣れている指示や質問に限定されるようになり、更にそのような英語も発話直後に（多くの場合無意識に）日本語を補足してしまうという悪循環を引き起こしてしまうようである。言語コードの敏速な変換不備が、結果的に後半の実質英語使用率の極端な低下に繋がっているといえよう。

## (2) 授業者の英語使用に対する意識

教育実習後に実施したアンケート及び面談で、6名の実習生は英語使用について以下のよう

に回答している。

「教師の英語使用について」

- ・教師が英語を使用することにより、英語に触れる機会を与えると共に、抵抗感なく英語を理解しようとする態度を養うことができる（実習生A～F）
- ・自分もできるだけ英語を使用することを目標に授業に臨んだ（実習生A～F）

英語使用率が最も高かった実習生Aは「教師の英語使用」に関して単に重要であると回答しただけでなく、他の実習生には見られなかった授業外の実践を以下のように報告している。

自らの語学経験を授業に生かすため出来るだけ英語を使って授業を行いたいと教育実習に臨んだが、生徒が英語による授業に慣れていないため、教壇実習前半は日本語を使用せざるを得ない場面が多かった。しかし、妥協せずに授業外で生徒と接する機会を持つと共に、なるべく英語で話しかけるようにした。担当学級のSHRやLHRの機会が与えられたときも英語を使った。更に、授業で使用する英語の表現をできるだけ短く、シンプルにすると共に、発問を多用するよう心掛けた。努力のかいがあり、実

習2週目からは生徒に抵抗感がなくなり、英語使用が容易になった。

6名の実習生は日本語使用の理由として以下のように回答している。

#### 「日本語使用の理由」

- ・生徒が英語の授業に慣れていなく、英語を使うと生徒の反応が悪くなるため（実習生A～F）
- ・英語での説明が複雑になると生徒の理解度が気になるため（実習生A～F）
- ・受験を意識した授業内容であったため、文法や単語を効率よく、素早く学ぶ為に、日本語で学びたいという気持ちもあるようだったため（実習生D）

上記の外的要因に加え、以下のような内的な要因も述べられている。

- ・自分の英語運用力不足（実習生C）
- ・自分自身が生徒のレベルに合わせて英語を使い分けることができなかった（実習生C、F）

#### (4) 考察

実習生の授業データを総括すると、彼らの授業の特徴として以下のことが挙げられる。

- ・英語使用量は英語力（英語運用力）が必要条件となる
- ・授業の後半になるほど日本語使用が増える
- ・授業の後半に複雑な活動が導入される傾向にある
- ・活動内容が複雑になるほど導入に時間がかかり日本語使用が増える
- ・生徒の理解力を気にし、英語の後に日本語を補足する
- ・英語・日本語補足のパターンは後半になるほど顕著になる

まず英語使用率に関しては、教育実習生の英語運用能力は必要条件となることは明らかであることから、教員養成課程においては、教育実習までに英検準1級のレベルに到達することを目標にさせることは妥当ではないかと思われる。しかし、表3の実質英語使用率が示すように、英語運用力が「できる限り英語で使う授業」の絶対条件とは成り得ない。6名の授業では、英語使用を困難にしている要因として、学習者の語学力（リスニング力）、学習意欲、目標といった外的な要因と、本人の英語運用力、学習者のレベルに合わせた英語使用技術、英語・日本語のコード変換力といった内的な要因が挙げられた。このような課題への対応策としては、単に英語運用力の向上だけでなく、状況に応じた英語の運用技術、視覚教材等を利用する創造力、学習者のレディネスやクラス内の雰囲気喚起する指導力の養成が不

可欠であるといえよう。更に、実習生Aのコメントに集約されているように、英語使用に対する教育実習生の強い意志と実践力も不可欠といえよう。従って、教職課程において英語使用の重要性を強調するとともに、授業者の創意工夫で「できる限り英語を使う授業」は十分実現可能であるということを確認し、学生の意識改革を図ることが重要であろう。

## 4 対応策

### (1) 英語による言語活動導入

中学校、高等学校の英語の授業では、状況に応じた日本語使用は避けられないが、実習生の授業を観察する限り、日本語使用後に必要な場面で的確に英語を駆使しながら授業を進めることは至難の業のようである。経験豊富なベテランの英語教師には可能であるかもしれないが、「できる限り英語を使う授業」は、指導経験の浅い教師、ましてや教育実習生にとっては、紛れもなく言うは易く行うは難し課題であるといえよう。一端日本語に傾いた思考回路を英語に戻す手だとして、授業の要所要所に英語使用の節目を予め用意することが挙げられる。それは、授業に導入される様々な活動の繋ぎの部分、つまり、各活動の導入部分ということになる。

そこで、図1で示すように各言語活動を英語を使用しながら3段階で導入する方法（本稿では便宜上Tell-Show-Do-Procedureと表現する）を提案する。この導入法により、授業の前・後半に限らず、活動の導入部分を、確実に英語を使用する場面として確保できる。一端活動がスタートすると日本語の使用が必要な場面も出てくるが、活動の繋ぎ目にこのような英語使用場面を設定することにより、後半の日本語主体の授業からの脱却を図ることができる。更に、英語のインプット量を毎時間最低限確保することができる。通常、50分の授業は様々な言語活動が有機的に関連し最終的な指導目標に到達できるようにデザインされており、各活動の導入ごとに説明、練習、準備等のために一定の時間が割かれている。実際に、6名の実習生の授業では、8～16（平均10.5）の言語活動が導入されている（表5）。又、各々の活動の導入に要する時間の総数は50分の授業で6分～16.8分に上る。これは、平均すると10.9分となり、50分授業の約20%を占めることになる。このような活動の繋ぎの部分を英語使用の節目として設定し、確実に英語を使用する場面を確保することにより、ある程度の英語インプットを毎時間確実に保障することができる。

活動の導入時間に関して、実習生の授業に見られる特徴は、本読み、ワークシートを使用したドリル、ワークシートの解答等、日常的な活動は短時間に導入され、メインアクティビティ又はコミュニケーション活動として導入される活動は導入に時間を要すということである。6名の授業で、最も時間を要した活動は、実習生Fと実習生Gのクラスで導入されたBI-NGOで、ゲームの開始までそれぞれ658秒、685秒も費やされている。同時に、導入に時間を要する活動はルールや課題が複雑であることから、日本語で導入される傾向にあるということも実習生の授業の特徴として挙げられる。

従って、教材研究、指導案作成の際には、各言語活動の中身や関連するワークシートや教

具作りに全神経を集中するのではなく、計画した活動をどのように導入するかも念頭に入れなければならない。授業計画の段階で、各活動の英語での導入を意識することにより、説明に必要な表現、説明順、説明方法を予め明確化すると共に事前練習が促進される。導入方法の具体化と事前練習は、実習生の言語運用能力や指導経験の不足を補い、英語コードへの円滑な変換を可能にすることが期待される。

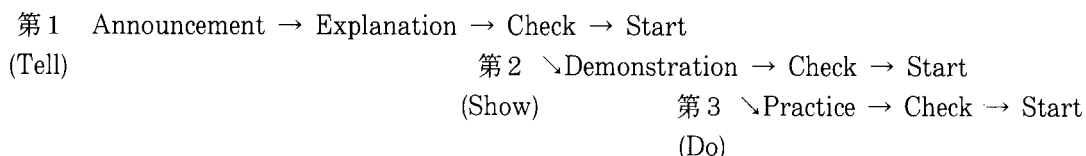


図1 Tell-Show-Do-Procedure

表5 活動数及び導入所要時間

| 実習生  | 活動数  | 導入時間 | 授業に占める割合 |
|------|------|------|----------|
| A    | 11   | 6.4  | 12.9     |
| B    | 16   | 13.3 | 26.5     |
| C    | 11   | 6.7  | 13.4     |
| D    | 8    | 8.9  | 17.8     |
| E    | 8    | 16.8 | 33.6     |
| F    | 9    | 13.0 | 26.1     |
| Mean | 10.5 | 10.9 | 21.7     |
| STDV | 2.8  | 3.8  | 7.6      |

## (2) Tell-Show-Do-Procedure の狙い及び方法

Tell-Show-Do-Procedure の最大のねらいは、学習者のリスニング力の強化であるが、このプロセスで交わされる教師・生徒間、生徒間のコミュニケーションにより、スピーキング力、方略的ストラテジーの育成も副次的なねらいとなる。各ステージの導入法を以下に示す。

### ① 第1ステージ (Tell)

学習者が活動や課題の内容を英語で理解するという段階で、学習者にとっては最も難易度の高い導入となる。第1ステージのみで活動が開始できることが理想であるが、活動の頻度、内容の複雑さ、学習者の言語レベルによっては、リーディング活動におけるpre-reading 活動のような役割を果たすことになる。つまり、教師は学習者の実態を十分把握し、英語を話すだけでなく、写真やイラスト、実物等の視覚教材の駆使、使用する語彙や表現の精選、スピード、説明の順序等、学習者のリスニング意欲を喚起し、理解を助けるような工夫が必要となる。その中でも特に重要なのは、説明の順序である。筆者の授業者及び授業参観者とし

での経験から、学習者が教師の説明を理解できないのは、英語そのものに原因があるのではなく、説明の系統性にある場合が多い。6名の実習生の授業においても、導入に時間を要した場面では、平易な表現を使用しているものの、説明が支離滅裂であるため活動内容が十分生徒に伝わらないということが散見された。

英語による説明においては、使用する語彙や表現に注意を払うことも重要であるが、シリーズメソッドのように、学習者の立場に立ち、活動がスタートして終了するまでのプロセスを時系列で説明することを念頭に置かなければならない。従って、実習生や経験の浅い教師にとっては、教材研究の段階で、導入の準備と練習に十分な時間をかけることが不可欠となる。

## ② 第2ステージ (Show)

第1ステージでの英語による説明の後、学習者の理解度を確認し、十分であれば活動をスタートさせる。不十分であれば、デモンストレーションを用い、英語だけでなく、動作をヒントに活動内容の理解を図る。デモンストレーションは、教師が単独で行う方法もあるが、指導形態や活動によっては、ALTや生徒を使うことも考えられる。この段階で重要なのは、デモンストレーション（動作）が主にならないということである。つまり、動作はあくまでも英語理解の補助となるよう取り入れることから、できるだけ第1ステージの説明を再度聞かせながら、動作を交えるということが重要となる。

## ③ 第3ステージ (Do)

第2ステージ終了後、再び学習者の理解度を確認し、十分であれば活動をスタートさせる。不十分であれば、実際に活動の一端を練習として行う。第2ステージ同様、活動内容や指導形態により、練習の種類、量、形態は異なるが、学習者がこの最終段階で活動内容をきちんと把握し、安心して活動に入れるよう十分な練習を提供することが重要となる。活動を見切り発信してしまい、開始後に何度も活動を中断しては説明を補足するという事態は避けたい。一部の学習者に急かされたり、時間配分が気になる場合でも、学習者の理解度をきちんと確認することが円滑な活動の展開への条件となる。

## (3) 留意点

導入部分という短い時間帯ではあるものの、この部分を全て英語で行うことは、学習者にとっては精神的な不安、苦痛を与える時間になりかねない。この時間帯が、教師の英語回路復活への関所となるだけでなく、学習者にとっても魅力的な問題解決の場面となるためには、教師の仕掛けが必要となる。Tell-Show-Do-Procedure を有効にする手だてとして3つの仕掛けを以下に示す。

### ① オリエンテーション

この導入法的前提条件となるのが、学習者の聞く姿勢であることから、学習者の意識改革

や教室内の雰囲気作りは不可欠となる。そのための方策として、オリエンテーションの開催を挙げる。オリエンテーションでは、教師の英語使用について説明し、学習者には英語を強要しない、学習者同士の相談を奨励することを強調する。また、リスニングに対する心構えやコツについても詳述する。リスニングについては、一字一句全てを理解する必要はなく、内容の大意を捉えるだけでいいことを強調する。具体的にはTerrell (1982) の主張する、1) 文脈、2) ジェスチャーや動作、3) 背景知識 (p.124) の利用を奨励する。聞いた内容については、友だちと日本語で確認ができることも強調する。更に、友だちの発言や発音は絶対に嘲笑しないという教室ルール周知徹底を図ることも重要である。

中学校・高等学校の英語教師は、コミュニケーション能力の育成を英語教科に特化することなく、学校教育全般を通して促進したい。特に、教師と生徒、生徒同士の望ましい人間関係の構築、コミュニケーションに対する意識改革、雰囲気作りについては、コミュニケーション能力の育成を指導目標の最上段に掲げる英語科の教師の取り組みは、他教科の教師の模範となるような実践となることを期待したい。学級経営、総合的な学習の時間、部活動指導等の日本語による話し合い活動は英語教師の専門性が特に発揮できる場面ではないかと考える。

教育実習生にとっては、短い実習期間に上記のようなオリエンテーションを実施することは実質不可能であるが、将来のために、生徒との信頼関係作りが英語主体の授業実現の不可欠の要素となることは周知徹底させたい。又、実習生Aの実践のように授業外の生徒との関わり方によっては、実習期間においても生徒の変容を期待することが出来ることも強調したい。

## ② 日本語使用

Krashen (1993) は、学習者の精神的負担軽減や背景知識の構築のために、特に初心者に対する母語の使用の重要性を主張しているが、Tell-Show-Do-Procedureにおいても、英語使用は活動の導入部分に限られ、活動の展開中は必要に応じ日本語が使用されることになる。又、導入部分においても文字による日本語は有効に活用される。例えば、ワークシートを使用してのインターアクションゲームを導入する場合、ゲームの内容やルールを日本語でワークシートに箇条書きすれば、学習者は教師の説明を英語で聞いた後、ワークシートでその内容を確認するということになる。その際留意したいのは、ワークシートの配布は説明の後に行うということと、日本語説明の記載は必要に応じて行うことを原則とすることである。毎回、プリントに日本語の説明があると学習者は口頭による説明ではなく、活字の説明を待つようになるからである。

## ③ 理解可能なインプット

教師から発せられる英語は、学習者にとって理解可能なレベルでなければならないが、インプット供給の前に重要なことは、まず聞く体制を作ることである。①の雰囲気作りとも関連するが、活動の導入の際には学習者全員の聞く姿勢の確認が必要である。そのためにはま

ず、学習者の注意力が教師以外に向かないよう彼らの手元に何も置かない工夫が必要である。従って、資料や教具の配布、学習形態の変更（ペアやグループ作り）は必ず説明が終わってから行うべきである。前述したように、これまで数多くの研究授業を参観してきたが、教師が英語を話しているのにも関わらず生徒が聞いていないという場面に遭遇したことは少なくない。その原因として、生徒が配付資料を見ている、グループ学習のため生徒が教師と正対していない等が挙げられる。

聞く姿勢が確立された後は、学習者の集中力が持続するようインプットを工夫しなければならない。まず簡潔な説明を心掛けるということと、前述のように、第1ステージにおいても学習者の実態に応じて視覚教材を駆使すると共に、スピード、語彙、文構造、説明内容、説明順等に注意を払い、学習者が終始インプットに食いついていけるようインプットを加工しなければならない。

学習者の集中力持続には、更に双方向コミュニケーションが必要になる。教師が一方的に説明するのではなく、発問を効果的に織り交ぜながら、学習者から答えを引き出し、参加させながら説明を進行するよう心掛けたい。発問の際に重要なことは、個別に質問するのではなく、学級全体に呼びかけるということである。特に、中学校・高等学校の新学期は生徒の多くが緊張状態にあるため、英語による個別の質問は英語アレルギーを作りかねない。教師は、発問をクラス全体に呼びかけ、生徒のかすかな反応を拾い上げるようにするだけでなく、全く反応がない場合でも、誰かが発言したように演ずることも時には必要となるであろう。

## 5 今後の課題

本研究は、英語教師を目指し日々研鑽を積む大学生が、将来日本語を効果的に活用しながら英語主体の授業ができるようになることを願い実施した。「できる限り英語を使う授業」とは何か、それは実現可能であるか、また実現には何が必要か、の明確化を図るために、6名の教育実習生の研究授業を英語使用の観点から分析した。その結果、生徒にとって馴染みのない活動や複雑な活動では、教育実習生の発話が日本語主体になり、更に発話が一端日本語主体になると英語へのコード変換が困難になるといった課題が明らかになった。そして、課題への対応策として授業で扱われるすべての活動を3つのステージを利用しながら英語で導入するTell-Show-Do-Procedureを提案した。この導入法が、今後教育実習に臨む学生の英語使用の一助となることを期待し、教育実習に向けては言語活動そのもののデザインだけでなく、導入部分の重要性を強調していきたいと考えている。

一方で、本研究の対象が少数であるという点、統計によるデータ処理がなされていないという点で、調査結果を他の集団へ適応することは困難であるということと、Tell-Show-Do-Procedure が案の域を出ていないということから本提案の有効性を検証することが近々の課題となる。現段階では、中学校や高等学校の教師にTell-Show-Do-Procedureを実際に用いて授業を実施してもらうことを計画している。具体的な検証方法としては、①中・高の教師（人数は未定）に指導案を作成してもらう、②それを使用して授業を実施してもらう、③そ

の後、使用した指導案の各活動の導入部分をTell-Show-Do-Procedureに修正する、④違う学級で同一の内容の授業を実施してもらう、⑤2つの授業における教師の英語使用率の変容を検証する、という手順を考えている。

## 6 おわりに

国際化が更に急速に進行する中、日本のように英語が外国語として学ばれ、日常生活において英語を使用する機会がほとんどない環境においては、教師ができるだけ英語を使用しながら授業を進めることが理想とされている。しかし、この理念は極論に陥りやすく、日本語を一切使用しない「オールイングリッシュ授業」対「日本語を使用する授業」の二極対立構造で議論されることが多い。日本における英語教育の歴史的な背景、現代日本人英語学習者の目標や意欲、ESLやEFL環境における母語使用の効果に関する研究報告等を考慮すると、中学校や高等学校の英語の授業をすべて英語で行うことを議論することは、非現実的且つ非生産的であると言わざるを得ない。日本の英語教育における指導言語の論点が、母語を活用しながらも英語を主体にした音声重視の授業をいかに実現するかに移り、その実現のための研究が進むことを期待したい。

## 参考文献

- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32.
- Burden, P. (2002). The use of the students' mother tongue in monolingual English "conversation" classes at Japanese universities. *The Language Teacher*, 24(6), 5-10.
- Cameron, L. (2007). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. D., Terrell, T. D., Ehrman, M. E, and Herzog, M. (1984). A theoretical basis for teaching the receptive skills. *Foreign Language Annals*, 17(4), 261-275.
- Oyabu, K. (2007). Teaching English in English: A preliminary study into nonnative English-speaking teachers' decision in using English as the language instruction. *Forum of Language Instructors*, 1, pp. 26-36.
- Piasecka, K. (1988). The bilingual teacher in the ESL classroom. In S. Nicholls & E. Hoadley-Maidment (Eds.), *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults* (pp. 97-103). London: Edward Arnold.
- Pennington, M. (1995). Pattern and variation in use of two languages in the Hong Kong secondary English class. *RELC Journal*, 26(2), 80-105



- Terrell, T. D. (1982). The natural approach to language teaching: An update. *Modern Language Journal*. 66(2), 121-132.
- Terrell, T. D. (1986). Acquisition in the natural approach: The binding/access framework. *The Modern Language Journal*, 70(3), 213-227.
- 伊東嘉一 (2000) 「英語教育のすべて」 大修館書店
- 石田雅近、緑川日出子、久村研、酒井志延、笹島茂 (2004) 平成15年度文部科学省初等中等教育局国際教育課委嘱研究「英語教育に関する研究」報告書
- 江利川春雄 (2009) 財界主権下の高校新指導要領. 「英語教育」57(13), p.41. 大修館
- 斎藤兆史 (2009) 新高等学校学習指導要領の愚. 「英語教育」58(2), p.41. 大修館
- 鳥飼玖美子 (2009) 英語教授法再考. 「英語教育」58(3), p. 41. 大修館
- 山田雄一郎 (2009) 英語で授業をといる前に. 「英語教育」58(1), p.41. 大修館
- ベネッセ教育研究開発センター (2009) 「第1回中学校英語に関する基本調査 (教員調査)」  
<http://www.cuc.ac.jp/~shien/terg/15ishoku.pdf#search='教員の英語使用'>
- 文部科学省「英語教育改善実施状況調査結果概要」(中学校、高等学校)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/060322/001.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/060322/001.htm)
- 文部科学省「英語が使える日本人の育成のための行動計画」平成15年3月  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/15/03/03033102.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033102.pdf)
- 文部科学省「高等学校学習指導要領」平成21年3月  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/kou/kou.pdf)